

## PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONTEXTOS ORGANIZATIVOS Y DESARROLLO PROFESIONAL

*University teachers: organizational framework and professional development*

*Professeurs universitaires: contextes organisateurs et développement professionnel*

Adriana GEWERC BARUJEL, Lourdes MONTERO MESA

*Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Sur. 15706 Santiago*

BIBLID [0212 - 5374 (1996) 14; 65-79]

Ref. Bibl. GEWERC BARUJEL, Adriana; MONTERO MESA, Lourdes. Profesores Universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, 1996, 14, 65-79.

RESUMEN: Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación sobre la identidad profesional de los profesores universitarios actualmente en pleno proceso de desarrollo en la Universidad de Santiago de Compostela. Su propósito básico es examinar las relaciones entre identidad profesional de profesores universitarios y los contextos organizativos en donde ésta se construye cotidianamente.

La escasez de investigaciones sobre la enseñanza del profesorado universitario constituye una queja de la mayoría de los especialistas. Esta situación hace que, frecuentemente, se elaboren propuestas de formación para un profesor universitario que apenas se conoce, en función de un modelo teórico al que se pretende llegar, desde los presupuestos de investigaciones con profesores de otros niveles... ignorando cómo se desarrollan los procesos de enseñar y aprender en el seno de la institución, cuáles son las características peculiares de la socialización de estos profesores, cómo influye la cultura de la institución en la práctica cotidiana de la enseñanza, cómo está condicionada ésta por las exigencias disciplinares, cuál ha sido el proceso histórico de estas configuraciones... El conocimiento de éstas cues-

tiones contribuiría a tomar decisiones más fundamentadas sobre la formación y el desarrollo profesional de los profesionales de la enseñanza universitaria.

En este marco, el contenido de este trabajo se estructura en tres apartados. El primero aborda el significado que tiene ser profesor universitario desde la perspectiva de indagación del concepto de identidad profesional. El segundo examina cómo condicionan esos significados los contextos organizativos en los que se desarrolla la práctica de los profesores universitarios. Finalmente, se plantean algunas hipótesis de trabajo acerca del desarrollo profesional. Los datos están extraídos del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a 15 catedráticos de la Universidad de Santiago seleccionados entre las áreas de conocimiento reconocidas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología: Humanas, Sociales, Exactas y Tecnológicas.

**ABSTRACT:** Our paper should be understood within the framework of a research project on university teachers' professional identity which is being carried out at the present moment at the University of Santiago. The main purpose is to examine the relationship between university teachers' professional identity and the organizational frameworks where it is currently built.

The lack of research work on university teachers education has been a growing complaint on the side of specialists in this field. This fact is the reason why so frequently we have to elaborate education proposals which are addressed to university teachers whom we don't know as a professional entity, taking into consideration a theoretical model which we try to reach, from the perspective of research work which has been carried out with non-university teachers... being ignorants about the development of the learning-teaching processes within an institutional framework, or the particular characteristics of the socialization of these teachers, or the way in which the institutional culture influences the practical aspects of everyday work, the way in which it is conditioned by the discipline requirements, or in which way the historical process of these configurations has been constructed...

Taking all these things into account, we can establish three content parts concerning the structure of the present work. The first one deals with the meaning of being a university teacher from the perspective of enquiring onto the concept of professional identity. The second one examines the way in which that meaning determinates the organizational frameworks where the practice carried out by university teachers takes place. Lastly, we pose some hypotheses dealing with professional development matters. Data sources were collected from 15 interviews at a deep level with university Professors at the University of Santiago who were selected within those academic fields which are scientifically recognised by the Interministerial Commission of Science and Technology: Humanities, Social Sciences, Mathematics and Technology.

**RESUME:** Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet d'investigation sur l'identité professionnelle des professeurs universitaires actuellement en plein procès de développement à l'Université de Saint Jacques de Compostelle. Il a comme but essentiel d'examiner les rapports entre l'identité professionnelle des professeurs universitaires et les contextes organisateurs dans lesquels elle se construit quotidiennement.

Le manque d'investigations sur l'enseignement du professorat universitaire constitue une plainte de la plupart des spécialistes. Étant donné cette situation, des propositions de formation pour un professeur universitaire qui n'est que très peu connu, sont fréquemment élaborées en fonction d'un modèle théorique auquel on prétend arriver, partant des présupposés d'investigations avec des professeurs d'autres niveaux... ignorant comment se développent les processus d'enseigner et apprendre dans le sein de l'institution, quelles sont les caractéristiques particulières de la socialisation de ces professeurs, quelle est l'influence de la culture de l'institution dans la pratique quotidienne de l'enseignement, de quelle façon cette dernière est conditionnée par les exigences de la discipline, quel a été le processus historique de ces configurations... La connaissance de toutes ces questions contribuerait à prendre des décisions plus fondées sur la formation et le développement des professionnels de l'enseignement universitaire.

Dans ce cadre, le contenu de ce travail est structuré en trois sections. La première aborde la signification qu'a être professeur universitaire du point de vue de la perspective d'investigation du concept d'identité professionnelle. La seconde examine comment ces significations peuvent conditionner les contextes organisateurs universitaires. Finalement quelques hypothèses de travail sur le développement professionnel. Les données sont extraites de l'analyse d'intenses entretiens réalisés à 15 professeurs de l'Université de Saint Jacques choisis parmi les champs de connaissances reconnus par la Commission Interministérielle de Science et Technologie: Humaines, Sociales, Exactes et Technologiques.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación sobre la identidad profesional de los profesores universitarios actualmente en pleno proceso de desarrollo en la Universidad de Santiago de Compostela. Su propósito básico es examinar las relaciones entre la identidad profesional del profesorado universitario y los contextos organizativos en donde se construye cotidianamente.

En España, las cuestiones relativas a la formación y el desarrollo profesional del Profesorado Universitario han sido objeto de estudio fundamentalmente desde dos líneas de investigación:

1. La línea que se preocupa por la calidad de la enseñanza universitaria asociada a la evaluación del profesorado y a la búsqueda de indicadores de calidad. (Tejedor y Montero, 1990; Tejedor, Jato, Miguez, 1988; De Miguel Díaz, 1991, entre otros). Desde ésta línea, la evaluación se plantea como un fenómeno complejo que debería formar parte de un programa más amplio en el que se incluyan referencias a otros elementos de la institución universitaria. Sin embargo, las experiencias existentes hasta el momento se limitan a la evaluación del profesorado, preferentemente a través de cuestionarios que recogen la opinión de los alumnos.

Ciertamente, «los procesos de evaluación están estrechamente imbricados en los procesos de desarrollo profesional, hasta tal punto que éstos constituyen el objetivo declarado de aquellos. Sin embargo, la vinculación entre ambos no se

produce de manera automática, de manera tal que de la evaluación del profesorado se siga necesariamente su desarrollo profesional y éste se proyecte a la mejora de la práctica. Para que así sea se necesitan condiciones y apoyos; ...en el contexto universitario, el único en el que formalmente se evalúa al profesorado ... paradójicamente apenas parece preocupar el desarrollo profesional docente. Disponemos de escasos datos que nos permitan constatar si la evaluación facilitó realmente la ocurrencia de cambios en el profesorado y la mejora de la práctica y en qué direcciones lo hizo.» (Montero, 1996: 210). Desde esta perspectiva, si bien las actuaciones evaluativas han podido influir en el pensamiento y acción del profesorado –influencias no explícitas e insuficientemente analizadas– no han generado las pertinentes acciones formativas. La evaluación del profesorado tiene un escaso impacto en su desarrollo profesional y la mejora de la práctica si no va acompañada de medidas organizativas y formativas.

2. La línea que centra su atención en realizar propuestas de formación y desarrollo profesional que ha dado lugar a diversos tipos de innovaciones y experiencias didácticas en el quehacer del profesorado universitario. Se abordan desde diferentes perspectivas o modalidades y lo común a todas ellas es la preocupación por la mejora de algunos aspectos de la enseñanza. En éste sentido se detectan necesidades de formación y se abordan, consecuentemente, las temáticas específicas derivadas de éstas. Para algunos autores, éstas propuestas se basan a menudo en modelos o experiencias pensados para profesores de otros niveles de enseñanza y de otros países (Benedito, 1991; Villar, 1991).

La escasez de investigaciones sobre la enseñanza del profesorado universitario es sentida por la mayoría de los especialistas. Esta situación hace que, frecuentemente, se elaboren propuestas de formación para un profesor/a universitario que apenas se conoce, en función de un modelo teórico al que se pretende llegar, desde los presupuestos de investigaciones con profesores de otros niveles... ignorando cómo se desarrollan los procesos de enseñar y aprender en el seno de la institución, cuáles son las características peculiares de la socialización de éste profesorado, cómo influye la cultura de la institución en la práctica cotidiana, cómo está condicionada ésta por las exigencias disciplinares, cuál ha sido el proceso histórico de éstas configuraciones .... El conocimiento de éstas cuestiones contribuiría a tomar decisiones más fundamentadas sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario.

En este marco, el contenido de este trabajo se estructura en tres apartados. El primero aborda el significado de ser profesor/a universitario/a desde la perspectiva de indagación del concepto de identidad profesional. El segundo examina cómo condicionan esos significados los contextos organizativos en los que se desarrolla la práctica del profesorado universitario. Finalmente, se plantean algunas hipótesis de trabajo acerca del desarrollo profesional. Los datos están extraídos del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a quince catedráticos de la Universidad de Santiago seleccionados entre las áreas de conocimiento reconocidas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología: Humanas, Sociales, Exactas, Salud y Tecnológicas.

## SER PROFESOR/A UNIVERSITARIO

¿Qué significa ser profesor/a universitario? La pregunta apunta hacia el reconocimiento de las cuestiones relativas a la identidad profesional y en ese sentido hacia aquellos elementos que le son constitutivos y que permiten diferenciar a la profesión de otras profesiones. Alude a la institucionalización de las cuestiones que le compete hacer a aquellos individuos que son «nombrados» para tal función y que se identifican con ella.

La identidad profesional, desde nuestra perspectiva, se construye en el entramado de relaciones que los individuos mantienen con los otros en contextos institucionales, pero sin eliminar al sujeto como portador y constructor de la misma, en un proceso dialéctico entre las condiciones sociales e individuales, así, la identidad es

«..... el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, que se deriva de procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y se definen en las instituciones» (Dubar, 1995, p. 111).

Esta condición de fluctuación entre polos aparentemente contradictorios es lo que caracteriza a la construcción y re-construcción de la identidad, en distintos planos y como producto de diversos dilemas, marcada por el contexto socio-histórico hasta tal punto que es atravesada por él. Es decir, no es posible pensar en la identidad profesional del profesor universitario como única o personal, la determinan las condiciones histórico-biográficas y las estructurales en que se desarrolló esa historia (sociales e institucionales). Por eso preguntarse por la identidad nos remite necesariamente a los contextos institucionales en donde se desarrolla y a sus condiciones históricas.

Los profesores/as universitarios que, en este sentido, pueden dar cuenta de un amplio proceso de construcción de la identidad son los catedráticos, quienes han llegado al máximo nivel en la carrera, han cumplimentando así el conjunto de los requisitos para pertenecer a la institución y quienes contribuyen con sus diferentes prácticas a la reproducción de la misma. Tomamos entonces a los catedráticos como sujetos de la investigación.

Los catedráticos entrevistados fueron seleccionados en función de los siguientes criterios:

- que representen todas las áreas de conocimiento reconocidas por la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología: Humanas, Sociales, Exactas, Salud y Tecnológicas;
- que hayan tenido un período de socialización previo al acceso a la cátedra en la Universidad de Santiago de, por lo menos, 5 años;
- que estén ocupando el cargo de jefe de departamento o lo hayan ocupado en un período anterior.

La investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa ya que nos interesa indagar acerca de las peculiaridades del trabajo del profesor y las significacio-

nes que éste da a su tarea. Pretendemos describir los acontecimientos de la vida diaria en el escenario en que se producen, penetrando en el significado que sus actores dan a los mismos, así como ofrecer un conocimiento situacional/interpretativo, relativo al significado que las personas otorgan a las acciones y situaciones en que operan y comprender los distintos contextos educativos en que desarrollan su actividad.

En este contexto, con la investigación en curso pretendemos reconocer las disposiciones, estructuras, principios clasificatorios, creencias... adquiridas en el proceso de socialización de los profesores de universidad que explican el sentido de su práctica, tal como se constituye en su propio discurso y en el discurso de la normativa institucional.

Nos preocupa además identificar el capital acumulado a través de la historia, los valores, prácticas, conocimientos del campo académico universitario que son considerados valiosos, y como éste está influyendo en la configuración de la identidad profesional del profesor universitario. Todo esto con el objeto de profundizar y contribuir el diseño de estrategias de formación y desarrollo profesional de profesores de universidad que tengan en cuenta el significado de ser profesor de universidad y las condiciones en que se construye ese significado.

La investigación se desarrolla a través de entrevistas en profundidad que giran alrededor de la trayectoria profesional de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. Intenta describir el proceso de construcción y re-construcción de la identidad de los profesores en relación con las cambiantes condiciones histórico-institucionales. En este trabajo adelantamos algunas hipótesis interpretativas que surgen del proceso de análisis de las entrevistas.

Los cambios que ha sufrido la Universidad Española desde la implantación de la LRU exigieron modificaciones en las funciones y en las características del trabajo del profesor de universidad, cambios en las estructuras organizativas que llevaron a cambios en las creencias, en las perspectivas desde las que se encuadra el trabajo, en las estrategias con que opera para progresar en él, etc. Un pasaje hacia la modernidad que implicó una revolución de envergadura en las concepciones del trabajo dentro de ella, ya no se trata de un lugar de privilegio, que es complemento del ejercicio de la profesión liberal, sino que el profesor universitario se transforma en un profesional a tiempo completo y la universidad en un campo académico al que quieren acceder vastas capas de intelectuales.

Esta profesión posee cierta «autonomía», ya que para mantenerse en ella, para encontrar un lugar en ese «campo académico» (Gewerc y Montero, 1996), tiene que producir su propio desarrollo, y en cierto sentido hacerse a sí mismo: gestionar la investigación, distribuir y administrar fondos, organizar la docencia, estar presente en el mercado académico internacional a través de publicaciones y comunicaciones a congresos, dirigir tesis y tesinas etc., etc., La institución le «encomienda» al profesor/a el mandato de desarrollarla a través de esas acciones que aparentemente no son controladas, ya que no existe un control técnico de su actuación, pero en la que intervienen mecanismos de control simbólicos que legitiman su pertenencia al campo. Este mandato responde a la manera que la uni-

versidad ha encontrado para continuar sobreviviendo en el siglo XX, la investigación en su seno se transforma en una importante fuente de recursos, tal como plantea Wittrock (1991: 75) «...la excelencia en la investigación se ha ido convirtiendo paulatinamente en algo crucial tanto para la reputación como para la obtención de recursos de una universidad».

Estas condiciones de trabajo imprimen un «sentido práctico» al profesor universitario que le lleva a adaptarse a las nuevas reglas de juego de la institución para pertenecer a ella, y ser reconocido en su trabajo. Sus acciones se dirigirán por lo tanto hacia la consecución de un curriculum investigador lo suficientemente amplio como para lograr esa legitimación, y todas las otras acciones (relativas a la docencia y a la gestión) conducirán hacia él.

### CONTEXTOS ORGANIZATIVOS

En el estudio de la organización universitaria, distinguiremos dos niveles:

1. La estructura organizativa: su política y las divisiones del trabajo que ella implica, así como las maneras en que está organizado el trabajo en torno al conocimiento.

2. Para comprender esta misma estructura tendremos que atender a los aspectos micropolíticos de la misma, las creencias, los conflictos y el juego de significados que también contribuyen a configurar la organización de la universidad como institución educativa.

La cátedra constituye una forma histórica de organización de la universidad, en la misma se aglutina la responsabilidad, la autoridad y el control de la unidad académica en una sola persona<sup>1</sup>. Es interesante desatacar que en España convivieron desde la normativa la cátedra y el departamento como forma organizativa durante mucho tiempo<sup>2</sup> pero, en la práctica y en el significado de los actores, éstos últimos sólo tienen vigencia a partir de la implantación de la LRU (1983).

La mutación de universidad de elite a la de masas trajo consigo transformaciones tanto en su organización interna como en la composición de su profesorado y en la estructura de los planes de estudio. Con la LRU, el nuevo modelo de gobierno se plantea como una transición entre el «modelo Napoleónico» y un sistema descentralizado y diversificado fundado en la nueva doctrina de autonomía universitaria implícita en la constitución de 1978.

Desde la citada ley, los departamentos se transforman en la pieza básica y fundamental de la estructura universitaria quedando para las facultades y escuelas la gestión administrativa. El departamento va a ser así una de las formas organizativas claves para el salto a la modernidad de la universidad española, como lo plan-

1. Según el diccionario de la Lengua Española, cátedra, del latín cathedra, y ésta del gr. Kathédra, asiento f. Asiento elevado desde donde el maestro da lección a los discípulos. Especie de púlpito con asiento, donde los maestros y catedráticos leen y explican las ciencias a sus discípulos.

El origen de la palabra y los significados que a ella se le atribuyen nos ofrece algunas pistas de las representaciones que pueden continuar vigentes hoy.

2. La estructura departamental está delineada en España en la ley 83/1965 y en la Ley General de Educación de 1970.

tea el entonces Ministro de Educación José María Maravall en su discurso ante el Consejo de Universidades.

«Ya he señalado que el modelo de «Universidad Investigadora» es promovido por la LRU por varias vías: los Departamentos, los Institutos Universitarios, el Tercer Ciclo.....» (Maravall, 1987: 29).

La ley de Reforma Universitaria, en su artículo 8 y el Real Decreto 2360 en su artículo 1, definen los departamentos como «órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su área de conocimiento en todos los Centros de la Universidad, agrupándose en ellos todos los docentes e investigadores cuyas especialidades y saberes se corresponden con tales áreas». De esto se deduce la importancia que se asigna a los departamentos. La Universidad ya no es un conjunto de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, su organigrama se transforma, de una suma de centros que a su vez son suma de departamentos, a constituir éstos la base de la organización.

En sustitución de los esquemas tradicionales, la idea del departamento como base de la organización universitaria surge en Harvard en 1767, aunque su consolidación definitiva tuvo lugar en la misma universidad en 1890 en donde paralelamente también se introduce el sistema de créditos para permitir a los estudiantes la elección de sus estudios y línea de conocimiento (Follari y Soms, 1980).

Pero es en este siglo, en la década de los 50 que alcanza su apogeo y en los 70 se extiende a Europa y América Latina, en algunos casos planteándose como modelo puro y en otros con modalidades «mixtas» en donde coexisten formas de organización propiamente departamentales con organismos ideados en el seno de la estructura de facultades y escuelas. Es decir que el departamento aparece como la forma organizativa idónea de la universidad para cubrir las nuevas necesidades sociales, provenientes generalmente de nuevas modalidades en los sistemas productivos en los diferentes momentos históricos.

Sumado a esto podemos agregar también la influencia de los movimientos estudiantiles en la década del 70 que presionaban para que la universidad se ligara más a las necesidades sociales, modernizara su enseñanza y rompiera con el sistema de facultades relacionado con las formas más tradicionales y autoritarias de entender la educación. El sistema de departamentos propiciaría una distribución menos monolítica del poder en la universidad.

Según Follari y Soms (1980), se les reconoce una doble función:

- ser núcleos de integración de los recursos de investigación y de enseñanza que sustituyen a las cátedras, con la ventaja de permitir un procedimiento colegiado y una mejor utilización del personal docente, disperso en las escuelas y unificado ahora en los departamentos y
- unidades operativas elementales de docencia, de investigación, de extensión y difusión cultural de la universidad en un área de conocimiento específico.

Siguiendo a éstos autores resaltamos como características más significativas del modelo:



- que permite un ahorro de los recursos ya que hay flexibilidad en el uso del personal académico evitando la duplicidad administrativa;
- produce una descentralización del poder en la institución desapareciendo las cátedras feudos, aunque cada departamento se transforma en un bloque de poder frente a los otros y entonces aparecerían los «departamentos feudos»;
- no se producen actividades académicas entre departamentos, son escasas o «raras» las producciones interdisciplinarias;
- las titulaciones se operativizan a través de personal de diferentes departamentos lo que puede dañar la unidad conceptual de las carreras;
- las condiciones para la investigación disciplinar se ven beneficiadas no así la investigación curricular ya que los profesores de una carrera se ven más comprometidos con el departamento que es la unidad de la que dependen administrativamente, con el riesgo de fragmentación y escasa coordinación;
- se crea un «doble mando», ya que por una parte están los directores de departamentos y por otra los decanos o directores de centro lo que en muchas ocasiones produce conflictos.

Afirma Schön (1992: 270):

«El conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Cada conjunto de disciplinas constituye el feudo de un departamento, y dentro de cada departamento, el conocimiento se divide posteriormente en asignaturas, el feudo de cada profesor.

Las Universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento y de sus asignaturas. Cuando un tema atraviesa las competencias de departamentos o profesiones, requiere un tratamiento «interdisciplinar». Pero debido a que los feudos académicos son también territorios políticos, los proyectos interdisciplinares son rápidamente politizados, y el ingrediente político en el seno de la institución universitaria ha sido desde Aristófanes hasta Alison Lurie un terreno abonado para el ejercicio de la sátira».

En España los departamentos se configuraron a partir de dos mecanismos: catálogo de áreas de conocimiento y establecimiento del guarismo 12 como el número mínimo de profesores necesario para constituirlos; esto trajo en paralelo algunas dificultades y contradicciones como reunir en un mismo departamento áreas de conocimiento no afines en pro del número crítico.

De las entrevistas se desprende que la estructura departamental en la mayoría de las ocasiones es formal y dista mucho de parecerse a los propósitos planteados en los discursos normativos:

«....la estructura real no se corresponde con la estructura del papel, la estructura oficial eso es siempre es causa de disfunciones muy importantes. La universidad hoy está diseñada como una universidad de departamentos, los departamentos tienen la responsabilidad de la docencia, de la investigación etc., etc. Pero eso no es cierto en realidad, sigue siendo una universidad de facultades, no se ha conseguido compaginar, ir pasando de la universidad de facultades a la universidad de departamentos y eso se nota muchísimo, hay una serie de contradicciones.....» (E1, 2).

«El departamento es ir a sentarse alrededor de una mesa, para ver qué docencia le toca a cada uno el año que viene y cuanto menos le toque mejor.....» (E1, 4).

Esto significa que la posibilidad del encuentro, de la profundización disciplinar tampoco se produce. En la mayoría de los casos se visualiza que ese espacio lo ocupan los grupos de investigación que se forman y desarrollan dentro de los departamentos.

«El departamento se divide claramente en grupos de investigación.....» (E1, 6).

Este desplazamiento de las funciones del departamento hacia los grupos dentro de él puede explicarse por el vertiginoso desarrollo de las áreas de conocimiento, por los sistemas de ayuda a la investigación, que estimulan la conformación de grupos y de equipos alrededor de líneas de investigación, y por la concreción que significó, en algunas facultades, el aunar áreas de conocimiento sin ninguna relación entre sí.

En los últimos años estamos presenciando un amplio desarrollo de las áreas de conocimiento de tal manera que, lo que antes significaba un tema de una asignatura en muchas ocasiones es la asignatura completa o un área que implica varias materias. Esto complejiza las relaciones en los departamentos porque aunque se trate de áreas afines las líneas se diferencian, creándose entonces grupos de interés cerrados que pelean por sus espacios.

En los casos en que en la formación del departamento primó el número crítico (la necesidad de 12 miembros) y esto implicó la suma de dos áreas que no tienen ninguna relación, se multiplican las competencias por plazas y presupuesto y lleva a una cuidadosa y meticulosa dirección del departamento con el objeto de evitar los conflictos de intereses.

En estos casos la coordinación se plantea laxa, en el intento de no producir alguna crisis, ya que se producen permanentemente luchas por plazas y proyectos entre las áreas y entre los grupos de investigación, para lograr más presencia en los diferentes contextos organizativos. En la mayoría de los casos se plantea que no hay conflictos porque lo que se intenta es «no interferir».

«...Del departamento, en que la coordinación es muy laxa, en nuestro departamento las áreas tienen autonomía total eh ..... yo hago y paso naturalmente el consejo la ... distribución del dinero del departamento en función de la productividad y todo eso que la universidad nos da, en función también de lo que cada área produce y luego el área tiene independencia para la utilización de ese presupuesto.....» (E1, 3).

De este modo el departamento se transforma en el lugar donde se plantean sólo las cuestiones formales de reparto: de la docencia, y de las asignaciones presupuestarias en función de la producción científica. Pero también es un espacio de lucha por el control y el poder, donde se puja por las plazas, por el destino de las inversiones, ganar en esas luchas ocupa un lugar destacado en el sentido práctico y en la estrategia de los profesores.

«Quizás porque la universidad está familiarizada con su política, ha desarrollado un mundo comportamental fundado en la separación de esferas de influencia y la cordialidad superficial de las relaciones. El conflicto tiende a minimizarse al dejar que cada profesor controle su propia asignatura y sus propios cursos: y con el fin de evitar la confrontación entre el profesorado, la crítica pública tiende a suprimirse» (Schön, 1992: 271).

Tenemos entonces que, la base de la organización universitaria está compuesta por los departamentos, múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, por encima de ellas, un pequeño número de niveles superiores de coordinación.

«El departamento ..... tu sabes que es uno de los elementos de la universidad que es autónomo, no es autónomo como ..... un profesor si quieres tiene ya una cierta autonomía, no ya como un conjunto de personas integradas en él, sino como tal ente, como se dice ahora, pues es autónomo, pasa por encima del decano, yo puedo organizar ahora aquí un simposium o una reunión, no tengo que pedirle permiso al decano, o sea tiene autonomía .....» (E1, 1).

Todo esto da por resultado que las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad en sus fines.

En estas «anarquías organizadas» con una «tecnología de la tontería» (Cohen y March, 1974) trabaja el profesorado universitario y en este contexto organizativo y como proceso, pone en escena su «habitus»<sup>3</sup> y construye su identidad profesional para adaptarse a las demandas institucionales «acomodándose» a las reglas de juego; arma y desarma estrategias que le permitan ocupar un espacio en el campo académico y en su campo de actuación específico:

«... hay en el mundo comportamental de la universidad –especialmente en las universidades donde la investigación es más potente– una norma poderosa de individualismo y competitividad. Los profesores tienden a considerarse como representantes independientes del mundo intelectual. La colaboración en grupos de más de dos es extraña. El prestigio tiende a asociarse con el ser capaz de *traspasar* los límites de un departamento para intervenir en otros contextos académicos o de la práctica existentes en el mundo. De ahí que resulte extremadamente difícil en un contexto universitario el conseguir una prolongada y permanente atención y un compromiso para trabajar sobre los problemas institucionales intelectuales de un determinado centro» (Schön, 1992: 271).

3. Utilizamos el concepto de «habitus» en el sentido que lo hace Bourdieu como «conjunto de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas... principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones... sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas...» (Bourdieu, 1991).

Cuando hablamos de «campo», hacemos referencia a una metáfora espacial desarrollada principalmente por Bourdieu (1988) y Foucault (1970), ampliada por Berstein (1993), para dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen en el seno de las organizaciones sociales. Para Bourdieu, los campos se presentan como espacios estructurados de las relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones.

De esta manera, nos ubicamos en un espacio donde se ponen en juego, relaciones de poder y prácticas políticas. El campo académico no es un simple agregado de individuos organizados en departamentos y/o grupos, sino un espacio en donde se produce un discurso que tiene efectos sobre la producción, distribución y circulación de otros discursos.

El contexto universitario, como cualquier campo intelectual, está plagado de jerarquías que luchan por su lugar hegemónico: la oposición producción/reproducción (investigación y docencia), que es motivo de alianzas y conflictos; las jerarquías entre disciplinas y profesiones sumada a las que se desenvuelven inter e intra facultades y que refuerzan las anteriores, nos devuelven una visión de la complejidad del análisis de la organización y la identidad del profesorado que se construye en ella.

La universidad así es el lugar de una lucha para determinar las condiciones de pertenencia y jerarquías legítimas, a la docencia, la investigación, a los diferentes campos de conocimiento, a las profesiones .... Los principios que la universidad sostiene, explícitos en las diferentes normativas o implícitos en los discursos y en las prácticas, son realizaciones racionalizadas de distribución del poder.

Las diferentes jerarquizaciones del profesorado (asociado, de escuela y de universidad) expresan estas luchas, en donde el campo de la investigación prima sobre el campo pedagógico. Las jerarquías entre disciplinas y profesiones impregnan selectivamente las distintas manifestaciones académicas y profesionales de sus miembros, y podríamos decir, a modo de hipótesis, que determinan las posiciones ante la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

#### DESARROLLO PROFESIONAL Y ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

El conjunto de aspectos abordados hasta aquí, plantea un interrogante global relativo al significado de la formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario en el marco de condiciones configuradas tanto por la coexistencia de diversos niveles organizativos (dimensión estructural) cuanto por la dinámica de relaciones entre los distintos niveles y dentro de cada uno de ellos. Recientemente, Santos Guerra (1996) ha utilizado la metáfora de las cajas chinas para dar cuenta de esta doble dimensión.

La primera hipótesis de trabajo tiene que ver con el reconocimiento de esta diversidad de niveles y de su escasa interrelación junto al cuestionamiento de los departamentos como los espacios más adecuados para la ubicación en ellos de las cuestiones relativas a la formación y el desarrollo profesional docente universitario.

La segunda tiene que ver con la asunción de las peculiares características del trabajo del profesorado universitario, cada vez más caracterizado como un profesional «doble» (e incluso triple), el juego, en ocasiones conflictivo, de su atención a la docencia y a la investigación y, en ocasiones a la gestión.

La dirección que parecen señalar los primeros datos procedentes de nuestra investigación apuntan hacia:

- la necesidad de reconsiderar la toma de decisiones relativa a pensar los departamentos como el nivel adecuado en el que proponer y desarrollar estrategias de desarrollo profesional;

- profundizar en las características de las diferentes manifestaciones del dilema docencia-investigación. En otro lugar (Gewerc, 1996) hemos hecho referencia a que, sobre todo en las áreas de conocimiento con gran nivel competitivo, la dirección de tesis se convierte en la fuente de proyectos de investigación, artículos o libros y la enseñanza implica un reparto de los temas que se corresponden con las líneas de investigación; es decir, el programa de la asignatura se reparte en temas que coinciden con las especialidades de la investigación, lo que ocasiona no pocos problemas con algún tema que «nadie quiere» porque no corresponde a alguna línea de investigación en desarrollo en ese momento»:

«Yo tengo que explicar este temario en tantos días, y por lo tanto cada día me toca tanto, y entonces tengo que saber exactamente lo que voy a decir mañana porque es que si no pues ... divago y cuando tengo que irme que viene el otro profesor pues voy por la mitad...» (E1, 1).

Por otro lado, la necesidad de trabajar más en la dirección del reconocimiento de las condiciones organizativas que condicionan éste dilema y, de alguna manera, «atrapan» el trabajo cotidiano del profesorado, lo que nos permitirá reconocer que el dilema no es un problema individual, sino institucional y relacionado con las jerarquizaciones del campo por las que la universidad ha optado;

- repensar el propio significado de la formación y desarrollo profesional del profesorado universitario, con demasiada frecuencia forzado en una única dirección, la docencia, por otro lado, la más débilmente articulada y menos ligada a exigencias de formación específicas. Parece imprescindible trabajar más en la dirección de reconocer la doble peculiaridad en lugar de insistir únicamente en la crítica del escaso interés por la enseñanza, traspasando el umbral de la queja, buscando la manera de articular mejor ambas dimensiones históricamente configuradas;

- replantear el supuesto de uniformidad del profesor universitario cuestionado por el cruce de variables organizativas, académicas y disciplinares y atender la diversidad real configurada por el cruce de aspectos comunes y diferentes; esta opción no significa rechazar la posibilidad de un proyecto que articule ambos aspectos.

A la luz de éstos datos y consideraciones, pensamos que no estamos en condiciones todavía de hacer propuestas radicales de ubicación de la formación y desarrollo profesional en el seno de los departamentos. Apuntar más bien hacia la

confluencia de espacios organizativos diferentes que faciliten caminos distintos para atender la diversidad emergente de la investigación sobre la identidad profesional del campo académico universitario. Para ello, necesitamos mayor indagación sobre el estado de éstas cuestiones en nuestras realidades universitarias.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/MEC.
- BENEDITO, V. (Comp.) (1991): *La formación del profesor universitario*, Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.
- BERSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata-Paideia.
- BORDIEU, P. (1988): *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa.
- BRITZMAN, D.P. (1992): «The terrible problem of knowing thyself: toward a poststructural account of teacher identity», *ICT: An interdisciplinary journal of curriculum studies*, 9 (3), pp. 23-46.
- CLARK, B. (1992): *El sistema de Educación superior. Una visión comparativa de la organización académica* México, U.A.M. Nueva imagen-Universidad Futura.
- COHEN, M. y MARCH, J. (1974): *Leadership and ambiguity: The American College President*, Nueva York, McGraw-Hill.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (1991): «Indicadores de calidad de la docencia universitaria» en *Actas del 1º Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria*, Cádiz.
- DUBAR, C. (1995): *La socialisation. Construction des identités sociales y professionnelles*, París, Armand Colin.
- FOLLARI, R. y SOMS, E. (1980): «Crítica al modelo teórico de la departamentalización» en *Simposio sobre Alternativas Universitarias*, Méjico, (material policopiado).
- FOUCAULT, M. (1970): *El orden del discurso*, Barcelona, Pretextos.
- GEWERC, A. (1996): «La identidad del profesor universitario. Primeras hipótesis interpretativas», Paper presented at *European Conference Educational Research (ECER)*, Sevilla.
- GEWERC, A. y MONTERO, L. (1996): «La construcción de la identidad profesional en el seno de las organizaciones universitarias: una perspectiva para la formación y el desarrollo profesional» en ZABALZA, M. A. (Ed.), *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Vol. I, Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 385-391.
- MEC (1983): *Ley de Reforma Universitaria*, Madrid, MEC.
- MARAVALL, J. M. (1987): «El desarrollo de la reforma universitaria» en *Actas del Pleno Extraordinario del Consejo de Universidades*, Madrid, M.E.C.
- MONTERO, L. (1996): «Evaluación y desarrollo profesional del profesorado» en *Iº Congreso de Innovación Educativa*, Vol. I, Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 207-215.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996): «La Organización de la Enseñanza en la Universidad o el sistema de las cajas chinas», en *Seminario internacional sobre formación del profesorado para un cambio social*, Ronda, (material policopiado).
- TEJEDOR, F. J. y MONTERO, M. L., (1990): «Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario» *Revista Española de Pedagogía*, 186, pp. 259-276.
- TEJEDOR, F. J. (1991): «Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas» en *Evaluación y Desarrollo Profesional*, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria.

- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC.
- VILLAR, L. M. (1991): «Modelos de desarrollo profesional del profesor universitario» en *Evaluación y Desarrollo Profesional*, III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- WITTROCK, B. (1991): «¿Dinosaurios o delfines? Origen y desarrollo de la Universidad orientada hacia la investigación,» *Revista de Educación* 296, pp. 75-97.